

# ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617

1 / 15

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

«Роспечать» индекс: 73060, 82521

«Пресса России» индекс: 16392, 83142



## К ВОПРОСУ О ПОЛИТИКАХ ЗНАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**ПОЛОННИКОВ Александр Андреевич** – канд. психол. наук, доцент, зам. начальника Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет.  
E-mail: polonn@bsu.by

***Аннотация.** В статье анализируются эпистемологические условия реализации педагогических практик университета. Каждая из этих практик адресует себя к определенной форме образовательного знания и способу отношения к ней. На основании проделанного анализа делается вывод о связанности эпистемологической политики образования с социокультурным воспроизводством, о «заинтересованности» университета в сохранении действующей формы образовательного знания.*

***Ключевые слова:** центрированная на индивиде эпистемология, критическая эпистемология, образовательное знание, педагогическая логистика, педагогическая диалектика, дискурсивная концепция знания*

Знание, с которым имеет дело университет, обычно связывается с содержанием сообщений преподавателей, контентом учебников и учебных пособий, с тем, что в классическом разумении озарено светом Истины и этим отлично от субъективного мнения, подлинным знанием не являющегося. Однако в данной статье речь будет идти о несколько ином понимании знания. Это знание можно было бы с некоторыми оговорками назвать прагматическим, ибо его значение определяется прежде всего действием, причем действием социальным<sup>1</sup> – как по своей природе и характеру реализации, так и по результатам и непреднамеренным эффектам. Такое знание является “образовательным” – не только в том смысле, что оформляет позицию преподавателя университета, но и в том, что, возникая на «кончиках его пальцев», самым решительным образом участвует в возникновении и воспроизводстве серий учебных ситуаций, программирует течение образовательного процесса, поддерживает его эксплицитный и имплицитный порядок. О последнем, имплицитном аспекте образовательного знания, конституирующем реаль-

ность образования, мы и будем прежде всего говорить в настоящей работе.

Категория «имплицитность» призвана указать на автоматизм обращения данного знания, которое имеет преимущественно (хотя и не только) «теневой» характер, близкий к тому, что в критической педагогике принято называть «скрытым куррикулумом» (hidden curriculum). В объективации и деконструкции автоматизма циркуляции образовательного знания в университете мы видим основное предназначение предлагаемого читателю текста.

### Центрированная на индивиде практика образования

Бытующий в отечественном университетском образовании подход к знаниям освещен рядом лозунгов: «Знание принадлежит студенту», «Студент пришел в учебное заведение получать современные (теоретические, практические) знания», «Качество знания – личная заслуга учащегося», «За знания студент несет полную и окончательную ответственность». Даже если эти слова и не произносятся, то сама практика «привлечения студента к ответственности» (зачеты и экзамены, баллы и коэффициен-

<sup>1</sup> Ориентированным на другого, учитывающим другого (А.П.).

ты) свидетельствует не только о мериторизме<sup>2</sup>, но и о господстве в вузе некоей формы методологического эпистемологического индивидуализма (центрация знания на индивиде), по умолчанию разделяемого университетским сообществом.

Дискурсы знания, центрированного на индивиде, присутствуют в университете в нескольких обликах. Одно из них – назовем его «педагогической логистикой» – оформляет университетское пространство как сеть «индивидуальных образовательных программ», полагая, что студент, несомненно, знает (!), зачем он пришел в вуз и чего хочет от жизни. Задача же университета состоит в том, чтобы оказать образовательную услугу, удовлетворить желание потребителя, помочь учащемуся составить наиболее рациональный и экономный маршрут движения в академическом пространстве, а также обеспечить ему максимально комфортное перемещение к установленному договором конечному пункту [1, с. 110; 2, с. 30]. Тьютор становится протагонистом концептуальных нарративов педагогических логистов, выступая в какой-то степени то адвокатом студента, то многоопытным советчиком, то личным психотерапевтом. Качество университетской работы измеряется здесь удовлетворенностью студента своим образованием, для чего разработана детальная система оценки студентами работы преподавателей<sup>3</sup>, успех которых теперь во многом определяется удачным академическим маркетингом и рекламой.

Вторую ориентацию, центрированную на студенте, назовем «педагогической диетологией»<sup>4</sup>. Чаще всего она презентует себя посредством притягательного требования индивидуализации обучения. В ней необхо-

димую для потребления студентом эпистемологическую дозу определяет педагогический эксперт (составитель учебных планов и программ), следящий за процессом усвоения и понимающий, что пищеварительный режим у каждого реципиента свой, а потому учебный процесс должен максимально с этим считаться, допуская гастроэпистемологические вариации в общем для всех меню: специализации, спецкурсы, индивидуальные учебные задания и пр. Особую гордость у адептов диетологической модели вызывает так называемый рейтинговый, или накопительный, режим контроля знаний студентов, благодаря которому последние встраиваются в принудительную систему образовательного питания. Иерархическая структура диетологической педагогики возносит на вершину образовательной пирамиды разного рода циркуляры: стандарты, инструкции, нормативные требования, регулирующие знанцевую трансмиссию и призванные выступать опорой в оценке индивидуального эпистемологического «привеса» состоящим при циркулярах чиновником.

При всей разности представленных выше дискурсов педагогической логистики и педагогической диетологии, а также порой жестком противостоянии их друг другу, они, как уже было сказано, сходны в разделяемой ими позиции методологического индивидуализма, состоящей (еще раз подчеркнем) в вере в то, что знания являются (должны стать) *приватной собственностью индивида*. В обоих случаях ценностью считается то, что индивид не просто пользуется знанием, а усваивает знание, придает ему личностную форму. Это обстоятельство позволяет нам, несколько забежав вперед, предположить принадлежность

<sup>2</sup> Мериторизм – педагогическая идеология, связывающая статус студента исключительно с документированными фактами его академической успешности (А.П.).

<sup>3</sup> Сегодня практика участия студентов в оценивании работы преподавателей оправдывает себя ссылками на требования Болонского процесса, ориентированные на обеспечение качества образования [3, с. 147].

<sup>4</sup> Термин американского социального психолога К. Джерджена (Гергена).

обеих этих педагогических организованностей области антропоцентрической дискурсивной формации (или практики).

Способ обоснования центрированной на индивиде позиции, как правило, использует в своем устройстве постулат очевидности. Любой остановленный в университетском коридоре, не задумываясь, укажет на индивидуальную атрибуцию знания. Однако в средние века любой прохожий, спрошенный на городской улице, свидетельствовал бы о существовании ведьм, а африканский поклонник Вуду и сегодня подтвердит эффективность прокалывания булавок куклы своего врага. Можем ли мы на основании референдума университетской общественности или путем привлечения научных данных, например, психофизиологии о локализации тех или иных мыслительных процессов в головном мозге (вспомним «свежую новость» о лево-правополушарной асимметрии мозга), считать вопрос о центрированной на индивиде эпистемологии метафизически решенным? И не может ли вся эта аргументация, вся эта столь убедительная фактичность говорить нам не столько о наличии жесткой связи знания с индивидуальными характеристиками психики (мозга), сколько об устойчивой социальной конвенции – «считать знание индивидуальным атрибутом», возникшей в определенное время и под определенные задачи?

В этом отношении достаточно интересной оказывается точка зрения К. Джерджена, который, как нам кажется, одним из первых атаковал индивидуальную атрибуцию знания. Вот его доводы<sup>5</sup>:

- центрированная на индивиде концепция знания с точки зрения современных научных данных недостаточно обоснована;
- центрированная на индивиде концепция знания поддерживает эгоцентрические практики, приписывая другим индивидам лишь утилитарную функцию;

- идеология индивидуализма в ситуации возрастающей зависимости людей друг от друга ставит под угрозу само человеческое существование [4, с. 120].

К. Джерджен считает, что анализ дискурса центрированной на индивиде практики знания позволит вскрыть связанный с ней механизм социального распределения (включения/исключения, доминирования/подчинения) и выявить тщательно маскируемые интересы тех общественных групп, которые манифестируют себя в «истине» центрированного на индивиде знания.

Если мы, вслед за американским ученым, соглашаемся рассматривать индивидуальную атрибуцию знания социальной и образовательной условностью и идем дальше его социальной критики, то обретают правомерность следующие вопросы: а) какие возможны варианты обусловливания? б) к каким (прежде всего) образовательным, а также социокультурным следствиям ведет дискурсивная практика знания, центрированного на индивиде? Что она позволяет и чего не позволяет делать в педагогическом плане? Для чего образованию так важен мотив приватизации знания учащимся и как эта тема участвует в образовательном воспроизводстве?

В общем виде ответ на поставленные вопросы мы находим в исследованиях М. Фуко, в его рассуждениях о характере функционирования дисциплинарной власти. Дискурс этой власти, характерный для армии, медицины и педагогики, должен опираться не только на внешнее принуждение, но и на согласие принуждаемых субъектов к подчинению. В терминах Фуко это определяется как «политический захват тела и микрофизика власти» [5, с. 43]. В идеале принуждаемый субъект должен желать насилия над собой, а в случае его отсутствия – генерировать его возникновение. Это значит, что образовательный субъект как форма существования необходимо нуждается, с одной стороны, в дисциплинарном принуждении, а с другой – в индивидуализации

<sup>5</sup> Дано в нашем изложении (А.П.).

этого принуждения, поскольку в противном случае исчезает мотив личного участия. С этой точки зрения образование должно постоянно воспроизводить иллюзию заботы о каждом отдельном индивиде, прежде всего — в целях образовательного самосохранения. Отсюда и его особое внимание к территориальному и паноптическому контролю, обеспечивающему присутствие и идентификацию студента в образовательном символическом поле, например в форме субъекта учебной деятельности, параметры которого определяются конкретикой педагогического подхода.

Решение внутренних задач образования с помощью центрации знания на полюсе индивида не исключает, а как раз предполагает его встроенность в процессы культурного воспроизводства, и в частности — в персоногенные практики культуры. Участвуя в учебной коммуникации, индивид принужден аккумулировать знания, оформлять их в дескриптивной или прескриптивной форме, рационально взаимодействовать с окружением. Коммуникация автономных единиц, ориентированных на внеситуативную Истину, дает индивидам возможность вступать в договорные отношения и координировать свои позиции как принадлежащие общему для них социальному и символическому пространству (перед Истиной, как перед Богом, все равны). Центрированная на индивиде концепция знания программирует особый тип рефлексивности, нацеленной на поиск оснований в самом себе, анализ смыслов и ценностей, обуславливающих образовательные (и социокультурные) выборы и статусы. Условием самоопределения личности становится «я» («эго») индивида, которое «не появляется до тех пор, пока мы не принимаем рефлексивную установку» [6, с. 126]. Поэтизацию интеллектуальной рефлексии,

как нам представляется, можно считать важнейшей отличительной чертой центрированного на индивиде образовательного проекта.

Не надо далеко ходить, чтобы видеть в этой практике знания опыт реализации либеральной социокультурной программы, выступающей одной из основных ценностей современного демократического общества западноевропейского типа. Образование, солидаризуясь с указанной ценностью, обеспечивает не только его воспроизводство, но и собственную культурную востребованность, гарантирующую ему в этом обществе само собой разумеющийся статус. Критика дискурса знания, центрированного на индивиде, должна идти параллельно с критикой либерального социокультурного проекта; ей должна сопутствовать проблематизация связей образования и культуры, а также образования и идентичности студента.

### Критическая ориентация практики образования

Образовательный проект, оппонирующий центрированной на индивиде практике образования, выступает под целым рядом разнообразных имен: эмансипационная и радикальная педагогика, педагогика пограничья, критическая педагогика, конструкционистская гуманитарная программа, антипедагогика и т. п. Основанием идентификации этого направления может служить не только критика его членами опыта, центрирующего знание на субъекте, но и противостояние любым формам фундаментализма и консерватизма<sup>6</sup>, будь то религиозный, научный или повседневный дискурс.

Представим более развернуто этот сборный проект образования, назвав его условно «критической педагогикой», взяв за основу его трактовки исследования американ-

<sup>6</sup> Польский социолог образования Т. Шкудлярек (T. Szkudlarek) считает, что «ощущение утраченного рая является сильнейшим мотивом консервативного мышления» [7, s. 125].

<sup>7</sup> Г. Жиру (*Henry Giroux*) для обозначения интересующего нас направления использует термин «педагогика пограничья» (*Border Pedagogy*) [8, p. 122].

ского философа Г. Жиру<sup>7</sup>. Понятно, что в экспозиции критической педагогики мы будем вынуждены прибегать к некоторой идеализации, схематизирующей и позицию самого Жиру, и позиции его единомышленников, а также пренебрегать определенными (порой существенными) различиями в их подходах. Во многом эти различия обусловлены как состоянием становления подхода, оппонирующего центрированной на индивиде педагогической программе, так и спецификой решаемых учеными и практиками этого круга образовательных и политических задач. В нашем изложении будет преобладать тенденция «подведения к общему знаменателю» особенных отношений действительности, которую мы оправдываем не исследовательской, а демонстрационной необходимостью.

Трактовка знания в сочинениях критической педагогики чаще всего осуществляется не эссенциалистски (родо-видово, сущностно), а функционалистски. Для Жиру, например, знание определяется как нечто опосредующее, открывающее индивиду доступ к любому типу дискурса [8, р. 122]. То есть оно является не индивидуальным атрибутом или объектом, с которым индивид вступает во взаимодействие, а тем, что размещено в интерактивном пространстве, тем, что находится между индивидом и дискурсом, что помогает индивиду одновременно и приближаться к дискурсу, и сохранять дискурсивную дистанцию. Поскольку и сам индивид рассматривается как дискурсивное образование, то в отношении него самого знание есть то, что позволяет его пользователю обнаружить свою дискурсивную природу. В некотором отношении знание есть инструмент, но инструмент особый. Если в центрированном на индивиде разумении инструмент является своеобразным продолжением и усилением «естественных» органов человека,

инкорпорированным, например, в психические структуры индивида<sup>8</sup>, то в критическо-педагогической трактовке знание, размещенное, как мы уже сказали выше, в интерактивном промежутке, оказывается лишенным субъективных измерений, по крайней мере, в идеале. В этом случае отождествление индивида и знания – ценное, например, для центрированного на индивиде образовательного проекта, скажем, для Л.С. Выготского, – сменяется противоположной ценностью – разотождествлением пользователя и посредника.

Для представителей критической педагогики принципиальным оказывается отношение власти и знания. Критический образовательный дискурс, обращаясь к этой теме, видит их сцепление как политическое действие, обеспечивающее господство тех или иных форм образовательных и культурных практик. Деконструктивное отношение к действующему дискурсу становится альфой и омегой критической мысли. *Подозрительность* к любой дискурсивной форме – будь то устное высказывание, научный или художественный текст, аудиовизуальное или просто визуальное сообщение, – «все они подлежат критическому анализу на предмет явного или скрытого политического действия... {что служит условием} ...экспериментирования с контекстами, кодами, опытами и языками» [8, р. 53]. Под подозрение попадает не только «внешнее» сообщение, осуществляющее экспансию во внутренний мир индивида, но и «внутреннее», составляющее его эпистемологический опыт. Форма личной репрезентации, например дискурс здравого смысла студента, с помощью которой он вступает во взаимодействие со знанием-посредником, может быть обнаружена как структура, внушенная предшествующей социализацией, структурирующая действительность которой подлежит учебной экспли-

<sup>8</sup> Описывая инструментальную роль знаков, Л.С. Выготский подчеркивает, что психика включает знак в свою структуру как центральную и основную часть всего психического процесса в целом [9, с. 117].



кации. Мы говорим о том, что в критической педагогической программе как понимание сообщения, так и выражение этого понимания в образовательном контексте в большой степени говорят о понимающем, чем о понимании<sup>9</sup>. Именно поэтому означающее (и означивание) становится важным педагогическим объектом и даже основной мишенью критического образовательного проекта.

Процедура означивания в центрированной на идентичности педагогической ориентации стремится к интеграции личности и знаковых структур. В той мере, в какой этот проект оказывается успешным, перед критической практикой встает задача специфического остранения<sup>10</sup> указанного симбиоза, обнаружения диктата сложившегося дискурсивного опыта над формами индивидуальной и групповой самоорганизации, вскрытия социокультурного (и коммуникативного) механизма индоктринации. Остраняющее действие критические педагоги связывают с освобождением индивида. Идентичность студента попадает в пространство эмансипирующей критики, которая «распространяется одновременно на субъектность действий и источники власти, а также на инвестиции в посредничество» [11, s. 235].

В критическом образовательном проекте, как уже было сказано, «я» индивида не только перестает быть сверхценностью, но и обнаруживает свою артефактическую природу, становясь своеобразной иллюзией, зависимой от той или иной культурной интерпретации. Психолог В.А. Петровский замечает по близкому поводу: «Абсурдны попытки гипостазировать существующее понимание Я как производящей основы восприятия, действия, переживания (в этом случае получаем три варианта дурной бесконечности). Иными словами, никакого гносеологического (познающего), волево-

го (действующего), экзистенциального (перереживающего) субъекта как непосредственной основы активности индивида – нет. Все это – фикции, миражи, мнимости» [12, с. 214].

Критическая педагогика, нацеленная на дискурсивную открытость, противостоит всем формам авторитета не в том смысле, что отвергает авторитет и власть в качестве конструктивного принципа социокультурного, образовательного строительства и самостроительства индивида, но в том, что стремится сделать эти принципы и создаваемые с их помощью феномены видимыми в своем артефактическом устройстве. «Эта педагогика озабочена тем, каким образом студенты совершают свои инвестиции в знания и аффекты, как они вписываются в триаду отношений между знанием, властью и удовольствием, как они могут стать независимыми от авторитета, знания и ценностей, которые мы производим и легитимируем в школах и университетах» [11, s. 239]. С критической точки зрения, утверждающей, что невозможна аналитическая и практическая внеаходимость, положение вне культуры, общества и социальной ситуации в целом, вопрос об автономии индивида переопределяется в терминах дискурсивного отношения, включающего и самого индивида, интерпретируемого теперь как культурный знак (код, текст и коммуникативная практика). То есть личность индивида является здесь не самотождественной сущностью, а речевой практикой, способом использования языка, предметом разотождествления, дистантного самоотношения, содержание которого теперь соотнобразуется с разнообразным опытом самоограничения. «Само» здесь следует взять в кавычки.

Эта закавыченность указывает на принципиальное изменение практики другого, в рамках критического дискурса правильное

<sup>9</sup> «Ведь давая той или иной вещи имя, я тем самым именую и сам себя, вовлекаясь в соперничество множества различных имен», – писал по близкому поводу Р. Барт [10, с. 486].

<sup>10</sup> Термин В. Шкловского (А. П.).

будет написать Другого. Другой в этом случае означает особый тип сопредельной позиции, которая не совпадает с дискурсом источника сообщения. Как уже отмечалось ранее, интердискурсивное отношение (коммуникация) централизованного на индивиде образовательного проекта подчиняется требованию отождествления, где каждый паритетен (сопоставим, сравним, соизмерим) каждому. Его концептуальное кредо может быть выражено категорическим императивом И. Канта, фиксирующим однопространственность нравственно-этических координат для всех членов сообщества<sup>11</sup>. Другой здесь отличается некоторым индивидуальным своеобразием, однако это не своеобразие хронотопического свойства, предполагающее паралогическое отношение взаимодействующих порядков, а различие диспозиций, допускающее реципрокное декодирование и обоюдно контролируруемую трансмиссию смыслов.

В критическом разумении Другой непрозрачен, его кодовая система не работает в режиме перевода с одного языка на другой. Другой, как пишет польский методолог науки Э. Доманьска, «это не только тот, кто отличается от нас, других людей, расой, полом, классом либо сексуальностью или религиозностью, но также и тот, кто прежде всего тот/та/это, кто отличается от нас видово и/также органически (в смысле неорганических форм жизни)... К разным конфигурациям субъектности в этом случае можно отнести: киборга, клона, вещь в своей имманентности, животное, монстра, мутанта (генномодифицированный человеческий или животный организм), террориста (например, мусульман-

ского шахида), бомжа, представителя различных меньшинств (как правило, гея, транссексуала, а также людей иного этнического происхождения и недееспособных)» [14, s. 11–12].

Если в централизованном на индивиде проекте Другой выступает как партнер по переговорам, в ходе которых реализуется взаимопонимание<sup>12</sup>, то в критической интеракции встреча с Другим – основание для обнаружения качественных позиционных различий, для установления режима взаимодействия несовпадающих смысловых порядков, а также ограничения каждым из партнеров экспансивности своих высказываний и действий, которые в ходе парадоксальной коммуникации<sup>13</sup> приобретают контекст новых культурных возможностей. Общий мир, если он вообще возможен, с критической точки зрения проявляет себя как отношение власти, навязывающей единство значений и правил их использования. Установка на поиск различий (и создание разрывов), составляющая метаправило парадоксальной коммуникации, не означает разрушение взаимодействия, но особую лингвистическую и коммуникативную чувствительность, обеспечивающую говорящему некоторую дистанцию по отношению и к своему, и к чужому высказыванию. Дистантность – неполная идентификация с условиями и содержанием речи (текста, образа) – выступает главной характеристикой практики знания в критическом эпистемологическом проекте. Значения не только возникают в коммуникации, но и перераспределяются в ней.

Коммуникативный генез знаний, их связанность с культурными, социальными

<sup>11</sup> И. Кант пишет в этой связи, что «лучше в нравственном суждении действовать всегда по строгому методу и полагать в основу всеобщую формулу категорического императива: поступи согласно такой максиме, которая в то же время сама может стать всеобщим законом» [13, с. 279].

<sup>12</sup> Общаясь друг с другом в перформативной установке, говорящий и слушающий участвуют в то же время и в выполнении тех функций, благодаря которым «в ходе их коммуникативных действий воспроизводится и общий для них обоим жизненный мир» [15, с. 42].

<sup>13</sup> Термин Ю.М. Лотмана.



и образовательными отношениями не позволяют локализовывать знания внутри индивидуального сознания, а также господствовать над ними в актах понимания. Знание становится открытым многообразным отношениям, зависимым от прагматики ситуаций и особенностей коммуникативного процесса. Специфика современной образовательной ситуации, как нам представляется, заключена в стратегическом конфликте двух эпистемологических стратегий – центрированной на индивиде и критической, от исхода которого зависит социокультурная перспектива университета. В этом измерении первая, как уже замечено выше, выступает основой существующих форм либерального демократического политического устройства, вторая – сообразуется с постлиберальной социальной ориентацией и поиском средств индивидуальной и групповой эмансипации в условиях культурного хаосмоса, господства симулякров и инверсии устоявшихся значений.

### Заключение

Попытаемся сформулировать тезисы нашего заключения не как обобщение сказанного ранее, а как некоторые переформулировки сообщения, которые самому автору кажутся подозрительными. Представим их в виде четырех взаимодополняющих замечаний.

Первое касается образовательных практик, центрированных на индивиде. Каковы границы их педагогического использования? В каком месте образовательного пространства они обнаруживают свою уязвимость и контрпродуктивность?

Второе связано с определением перспектив критической педагогики в университете. Если ее установки и постлиберальные отношения<sup>14</sup> признать в качестве вызова будущего, то как образовательные субъекты, сформированные практиками

центрированного на индивиде образования, смогут стать носителями новых ценностей и форм знания?

Третье сообразуется с базовым утверждением критических педагогов об отказе образования от «гуманистического понятия интегрированного эго как источника деятельности и поведения человека» [16, р. 153]. К чему в теории и практике образования ведет такой отказ? Ведь дискурсивная версия реальности содержит в себе угрозу сложившимся формам самоидентификации, самосознания, социального взаимодействия. Или дискурсивная онтология принципиально локальна, то есть работает в ограниченном диапазоне, являясь исключительно образовательной онтологией, теряющей свою релевантность за пределами педагогических отношений?

И, наконец, четвертое. Что в свете всего изложенного в тексте в связи с эпистемологическими различиями в педагогических практиках означает призыв к университету «быть современным»?

### Литература

1. Глубокова Е.Н. Управление знаниями в современном университете: проектирование индивидуального образовательного маршрута студента // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 106–116.
2. Ковалева Т.М., Попова С.Ю., Кобыща Е.И., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.-Тверь: СФК-офис, 2012. 246 с.
3. Кирилюк А.Г., Краснова Т.И., Карпиевич Е.Ф. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Под ред. А.Г. Кирилюк. Минск: БГУ, 2008. 211 с.
4. Джерджен К. Социальный конструкционизм: знание и практика / Пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. А.А. Полоникова. Минск: БГУ, 2003. 232 с.

<sup>14</sup> В чем, кстати, они состоят в педагогическом плане?

5. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / Пер. с фр. В. Наумова; под ред. И. Борисовой. М.: Ad Marginem, 1999. 479 с.
6. Гурвич А. Неэгологическая концепция сознания // Логос. 2003. № 2. С. 122–134.
7. Szukliarek T. Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu. Kraków: Impuls, 2009. 151 s.
8. Giroux H. Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism // Social Text. 1991. № 28. P. 51–67.
9. Выготский А.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
10. Барт Р. Удовольствие от текста // Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Пер. с фр., сост. и общ. ред. Г.К. Косикова. М.: Прогресс, 1989. С. 462–519.
11. Giroux H., Witkowski L. Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej. Kraków: Impuls, 2010. 525 s.
12. Петровский В.А. Начала персонологии
- Я: существует ли её предмет? // Стиль мышления: проблемы исторического единства научного знания. К 80-летию В.П. Зинченко. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. С. 200–215.
13. Кант И. Основы метафизики нравственности (с рецензией на книгу И. Шульца. 1783) // Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 4. Ч. I. М.: Мысль, 1965. С. 211–310.
14. Domańska E. Humanistyka nie-antropocentryczna a studia nad rzeczami // Kultura Współczesna. 2008. № 3. S. 9–21.
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2000. 379 с.
16. Giroux H.A., McLaren P.L. Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism // D. Morton, M. Zavarzadeh (eds.), Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change. Urbana: University of Illinois Press, 1991. Pp. 152–186.

## KNOWLEDGE POLICIES IN THE MODERN UNIVERSITY

**POLONNIKOV Alexander A.** – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., Deputy Head of the Education Development Centre, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: polonn@bsu.by

**Abstract.** The article explores the epistemological foundations of universities' educational practices. It is shown that each of these practices refers to a particular form of educational knowledge depending on the actual mode of such reference. The author comes to a conclusion that epistemological policies are linked to socio-cultural reproduction, rooted in the universities interest in preserving the existing form of educational knowledge.

**Keywords:** individual-centered epistemology, critical epistemology, educational knowledge, educational logistics, educational dietology, discursive concept of knowledge

## References

1. Glubokova E. N. (2010) [Knowledge Management in the Modern University: Designing Individual Educational Route of Student]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena* [Herzen University Journal of Humanities and Sciences]. No. 128, pp. 106–116 (In Russ.)
2. Kovaleva T.M., Popova S.Yu., Kobysheva E.I., Terov A.A., Cheredilina M.Yu. (2012) *Professiya ko'tutor* [Profession «Tutor»]. Moscow-Tver': SFG-ofis Publ., 246 p. (In Russ.)
3. Kiriliuk L.G., Krasnova T.I., Karpievich E.F. (2008) *Programma ucbebnogo kursa kak putevoditel' dlya studenta i prepodavatelya* [The Curriculum as a Guide for Students and Teachers]. Minsk: BGU Publ., 211 p. (In Russ.)
4. Gergen K. (2003) *Sotsial'nyi konstruksionizm: znanie i praktika* [Social Constructionism: Knowledge and Practice]. Minsk: BGU Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Foucault M. (1999) *Nadzirat' i nakazyvat'*. *Rozhdenie tyur'my* [Discipline and Punish. The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem Publ., 479 p. (In Russ.)

6. Gurvich A. (2003) [Non-egological Conception of Consciousness]. *Logos* [Logos]. No. 2, pp. 122-134. (In Russ.)
  7. Szkudliarek T. (2009) *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*. [Media. A sketch of the philosophy and pedagogy of distance]. Krakow: Impuls Publ., 151 p. (In Polish.)
  8. Giroux H. (1991) Border Pedagogy and the Politics of Postmodernism. *Social Text*. No. 28, pp. 51-67. (In Eng.)
  9. Vygotskii L.S. (1999) *Mysblenie i rech'*. [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint Publ., 352 p. (In Russ.)
  10. Barthes R. (1989) [The pleasure from the text]. *Izbrannye raboty. Semiotika. Poetika* [Selected Works. Semiotics. Poetics]. Moscow: Progress, pp. 462-519. (In Russ.)
  11. Giroux H., Witkowski L. (2010) *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* [Education and the Public Sphere. Ideas and Experience of Radical Pedagogy]. Kraków: Impuls Publ., 525 p. (In Polish.)
  12. Petrovskii V.A. (2011) [The Beginning of Personology "I": Whether there is its Subject?]. *Stil' myshleniya: problemy istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu V.P. Zinchenko* [Way of Thinking: the Problem of the Historical Unity of Scientific Knowledge. The 80<sup>th</sup> Anniversary of V.P. Zinchenko]. Moscow: Russian Political Encyclopedia Publ., pp. 200-215. (In Russ.)
  13. Kant I. (1965) [The basis of moral metaphysics (A review with a book I. Schultze. 1783)]. *Sochineniya v shesti tomakh*. [Kant I. Works in six volumes]. Vol. 4, part I, pp. 211-310. (In Russ.)
  14. Domańska E. (2008) [Non-Anthropocentric Human Sciences and Thing Studies]. *Kultura Współczesna* [The Modern Culture]. No. 3, pp. 9-21. (In Polish.)
  15. Habermas J. (2000) *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deistvie* [Moral Consciousness and Communicative Action]. St. Peterburg: Nauka Publ., 379 p. (In Russ.)
  16. Giroux H.A., McLaren P.L., Morton D., Zavarzadeh M. (eds.) (1991) Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism. *Theory/Pedagogy/Politics: Texts for Change*. Urbana: University of Illinois Press Publ., pp. 152-186.
-